
WALTER SCHAUPP (HRSG.)

Ethik und Empirie

*Gegenwärtige Herausforderungen
für Moraltheologie und Sozialethik*

STUDIEN ZUR THEOLOGISCHEN ETHIK

*Academic Press Fribourg
Verlag Herder*

WIE SICH DIE MORALTHEOLOGIE BEIM EMPIRISCHEN ERFORSCHEN DES ETHISCHEN LERNENS IM RELIGIONS- UNTERRICHT EINSCHALTEN KÖNNTE... ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM ANSTEHENDEN FORSCHUNGSPROJEKT

Kerstin Schlögl-Flierl

«Typen ethischer Urteilsbildung Jugendlicher im konfessionellen Religionsunterricht – eine qualitativ-empirische Studie anhand der *Grounded Theory*» hieß das Paper für den Kongress «Ethik und Empirie» in Graz im September 2013. Hinter dieser sehr spezifischen Fragestellung am Schnittpunkt zwischen Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts, Moralphsychologie/-entwicklung und Moraltheologie stehen grundlegende Fragen an die Rolle des Faches Moraltheologie angesichts der Gewinnung von Daten aus empirischer Forschung und ebenso Fragen grundsätzlicher Natur zum Verhältnis von Ethik und Empirie. Wie kann sich die Moraltheologie produktiv dem *empirical turn* in der Ethik stellen?

Ein möglicher Weg für das Fach soll anhand des eingangs genannten Projekts exemplarisch reflektiert werden. In einem ersten Schritt werden das Forschungsvorhaben¹ in das Verhältnis von Ethik und Empirie eingeordnet und der Untersuchungsgegenstand «Urteilsbildung» erläutert. Punkt zwei und drei behandeln den aktuellen Forschungsstand zum übergreifenden Thema Ethisches Lernen aus der Sicht der Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts zum einen und der Moraltheologie zum anderen. Des Weiteren soll die empirische Theorie hinter diesem Projekt, die *Grounded Theory*, geklärt und kritisch gewürdigt werden und dabei die durch die Erhebungsmethode schon deutlich erfolgte Abgrenzung zu Ergebnissen aus der Moralphsychologie wie dem strukturalistischen Stufenmodell der Entwicklung des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg² benannt werden. Das für das Vorhaben entwickelte Medium des Ethikblogs und das dafür herangezogene inhaltliche Thema der Chimärenbildung wird im fünften Schritt näher erklärt. Das letzte Kapitel reflektiert die spezifische Rolle einer Moraltheologin in diesem empirischen Projekt der religionspädagogischen Erforschung des Unterrichtsgeschehens.³

1 Das Forschungsvorhaben, das gemeinsam mit Dr. Eva-Maria Stögbauer, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Regensburg, erarbeitet wurde, befindet sich derzeit im Einreichungsstadium.

2 Vgl. L. KOHLBERG, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt a. M. 1974.

3 Vgl. S. HEIL, *Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte*, in: D. FISCHER/V. EISENBAST/A. SCHÖLL (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u. a. 2003, 13–35, 14; zu neueren Forschungen vgl. F. SCHWEITZER/J. RUOPP/G. WAGENSOMMER, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*, Münster u. a. 2012.

1. Der Zusammenhang zwischen Ethik und Empirie:

Einordnung des Forschungsprojekts und Klärung des Untersuchungsgegenstands (Urteilsbildung). Bei dem angestrebten Projekt handelt es sich um eine Studie zur individuellen ethischen Urteilsbildung Jugendlicher im konfessionellen Religionsunterricht. Wenn man die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Ethik und Empirie allgemein betrachtet, so ist die Rolle der empirischen Information je nach Aufgabengebiet unterschiedlich zu skizzieren. Für eine Ontologie der Moral sind sozial-empirische und ethnologische Forschungsergebnisse insofern relevant, als mit ihnen zu klären versucht werden kann, ob es eher universalistisch geltende Moralprinzipien gibt oder ob mehr eine kulturübergreifende Vorstellung von Moral einzuholen ist. Bezüglich der Erkenntnistheorie der Moral können psychologische Forschungen, quantitativ oder qualitativ gewonnen, wertvoll sein. Liegt der Fokus des Interesses eher auf dem Wechselverhältnis zur Praxis, welche Auswirkungen ethische Vorgaben hier haben und welche Strategien für eine bestmögliche Implementierung von ethischen Theorien in der Praxis gewählt werden können, sind sozialemprirische und psychologische Erkenntnisse bedeutsam. Beim Thema der Ethikfolgenabschätzung, einem speziellen Bereich der Moralphilosophie und -theologie, interessiert man sich für Leistungsfähigkeit, Wirksamkeit oder Brauchbarkeit von ethischen Informationen, um Handlungsnormierungen oder Orientierungshilfen zu entwickeln.⁴

Wenn man das in der Einleitung angeschnittene Projekt in das vorgestellte Raster einordnet, steht vor allem das Feld der Erkenntnistheorie der Moral Pate. Eine Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts ist von seinem Selbstverständnis am Lernort Schule her, einen Beitrag zur ethischen Bildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Wie aber argumentieren und urteilen die Schülerinnen und Schüler in diesem Lernkontext und in welcher Weise können Argumente christlicher Provenienz nachvollzogen werden? Mit Hilfe eines Ethikblogs (regelmäßige Einträge von Schülerinnen und Schülern zu Impulsen in einen Weblog) sollen im Religionsunterricht der Mittelstufe (Gymnasium Bayern) Schüleräußerungen exemplarisch am Thema der Chimärenbildung – einem noch neuen und damit weitgehend vorurteilsfreien bioethischen Forschungsfeld – erhoben werden. Das in diesem explorativen Feldversuch gewonnene schriftliche Material soll mittels einer modifizierten Variante der *Grounded Theory* kategorisiert und dimensionalisiert werden. Als Ergebnis sind ausgehend von der weltanschaulich pluralen Schülerschaft heterogene Typen ethischer Urteilsbildung bei Heranwachsenden zu erwarten, die es in ihrer Singularität und Individualität religionspädagogisch wie moraltheologisch zu würdigen gilt.

Der Gegenstand der intendierten Untersuchung, *Urteilsbildung*, wurde bewusst so gewählt, da das verwandte Paradigma der ethischen *Urteilsfindung* eher kognitiv ausgerichtet ist, während in den ganzheitlichen Bildungsprozess eines Urteils

4 Vgl. D. STRECH, *Evidenz und Ethik. Kritische Analysen zur Evidenz-basierten Medizin und empirischen Ethik* (Ethik im Gesundheitswesen 2), Berlin 2008, 112 f.

auch emotionale und pragmatische Dimensionen einfließen. «Sie [die Urteilsbildung, K. S.-F.] kann in mehrdimensionaler Entwicklung über und im Verein mit Kritik-, Argumentations-, Kommunikations-, Kooperations-, Empathie- und Vernetzungsfähigkeit ausgeweitet und angereichert werden bis hin zur Handlungsfähigkeit [...]»⁵ Der ausgewählte Terminus *Urteilsbildung* deutet fokussiert auf den prozesshaften Charakter hin, der inhaltsgeführt die Begründungsstrukturen des jeweiligen Urteils im Blick hat.⁶ Die Urteilsbildung hat die argumentative Auseinandersetzung mit einem ethischen Problem bzw. einem moralischen Konflikt sowie die Reflexion von konkurrierenden Lösungsvorschlägen zum Gegenstand.⁷ Im Laufe der Urteilsbildung sollte es, wenn möglich, zu einer Präzisierung und Ausdifferenzierung des gewonnenen argumentativen Standpunktes kommen, was die Erarbeitung möglichst tragfähiger Begründungen beinhaltet, indem die betreffende Person sich mit unterschiedlichen Sichtweisen zum erkannten Problem kritisch auseinandersetzt und «Einsicht in die mögliche Pluralität legitimer moralischer Bewertungen»⁸ gewinnt. Damit wird auf ein rationalistisches Modell von Urteilsbildung⁹ – der Akzent liegt auf der vernunftmoralischen Argu-

5 R. LACHMANN, *Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven*, in: DERS./G. ADAM/M. ROTHGANGEL (Hg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen 2006, 13–22, 15. Der ebenfalls verwandte, aber hier nicht herangezogene Begriff der Urteilsfähigkeit würde an die Stufenfolge des moralischen Urteils bei Lawrence Kohlberger erinnern und die dort diagnostizierte Urteilsfähigkeit je nach Ebene (präkonventionell, konventionell und postkonventionell) implizieren. Die Urteilsfähigkeit wird als diejenige Fähigkeit betrachtet, mit der man ein moralisches Dilemma allein auf sich gestellt entscheiden kann; vgl. G. LIND, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München 2009, 19.

6 An dieser Stelle ist aber zu konstatieren, dass es sich beim Gegenstand um schulische Urteilsbildung handelt, die punktuell bleibt. Vgl. M. FUCHS, *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion*, Göttingen 2010.

7 Ein weiterer verwandter Begriff stellt den der Kompetenz, näherhin der ethischen Kompetenz dar. Die Urteilsbildung ist hierbei einer von mehreren Wegen der Kompetenzentwicklung neben der Erweiterung des Wissens, erhöhter Sensibilität und/oder gestärkter Motivation nach dem Lernprozess und kann nicht mit der Urteilsbildung in eins gesetzt werden. Vgl. G. KRUIP/K. WINKLER, *Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. Grundsätzliche Überlegungen*, in: H. GISBERTZ/G. KRUIP/M. TOLKSDORF (Hg.), *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2010, 15–55, 25; vgl. CH. MANDRY, *Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung? Unterschiedliche Erwartungen an das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium in der baden-württembergischen Lehrer(innen)bildung*, in: A. LOB-HÜDEPOHL (Hg.), *Ethik im Konflikt der Überzeugungen*, Freiburg i. Ue. 2004, 165–180, 167: «Wie vermittele ich das Richtige? Wie überzeuge ich andere davon? – das sind die Grundfragen der Werteerziehung. Wie finde ich heraus, was in einer Situation richtig ist? Wie trete ich in eine Auseinandersetzung über das Richtige ein? Wie finde ich einen Konsens? Das sind die Fragen ethischer Kompetenz.» R. AMMICHT-QUINN, *Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der «Schlüsselkompetenzen» in der aktuellen Bildungsdiskussion*, in: M. HEIMBACH-STEINS/G. KRUIP (Hg.), *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld 2003, 55–64, 61.

8 G. KRUIP/K. WINKLER, *Grundlagen*, 27.

9 «In Deutschland sind Urteilsbildungsmodelle verbreitet, die unerlässliche Dimensionen ethi-

mentationskompetenz der Schülerinnen und Schüler – abgehoben, ohne jedoch die Erkenntnisse des Sozialen Intuitionismus außen vorzulassen.¹⁰

Nach dieser Gegenstandsanalyse der ethischen Urteilsbildung¹¹ soll der Blick auf den Rahmen der ethischen Urteilsbildung geweitet werden, nämlich den des Ethischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht, und dessen aktueller Forschungsstand in den Fächern Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts (Punkt 2) und Moralthologie (Punkt 3) referiert werden. Damit ist eine genauere Einordnung des Projekts intendiert.

2. Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts:

Forschungsstand zum Ethischen Lernen bzw. zur Wertebildung

In der Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts ist die Frage nach dem Ethischen Lernen und seinem Stellenwert für das Fach, soweit ich das als fachfremde Wissenschaftlerin beurteilen kann, kontrovers belegt, denn in Absehung der Lehr-Lern-Forschung wird vor allem die Frage nach dem Religionsunterricht als Wertefach unterschiedlich beurteilt. Ist der Religionsunterricht genuiner Ort der Wertevermittlung bzw. – auf wissenschaftspolitischer Ebene gedacht

schen Urteilens beschreiben und dazu beitragen wollen, ethische Konflikte strukturiert zu lösen [...]» J. DIETRICH, *Moralpädagogik*, in: M. DÜWEL/CH. HÜBENTHAL/M. H. WERNER (Hg.), *Handbuch Ethik*, Stuttgart/Weimar 2011, 439–444, 442. Als Vertreter kann z. B. der evangelische Theologe Heinz Eduard Tödt genannt werden. Tödt unterscheidet zwischen sittlichen Urteilen auf der Vollzugsebene und ethischen auf der Theorieebene bzw. auch auf der wissenschaftlichen Ebene, wobei die Differenz zwischen sittlich und ethisch heute weitgehend nivelliert ist. Vgl. H. E. TÖDT, *Perspektiven theologischer Ethik*, München 1988, 25; vgl. auch DERS., *Versuch einer ethischen Theorie sittlicher Urteilsfindung*, in: H. G. ULRICH (eingel. u. Hg.), *Evangelische Ethik. Diskussionsbeiträge zu ihrer Grundlegung und ihren Aufgaben*, München 1990, 295–322, 299. Von Tödt kann ein hilfreiches Schema der Sach- und Verlaufsstruktur von Urteilen übernommen werden: Das erste Sachmoment besteht in Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als eines sittlichen; das zweite Sachmoment in der Situationsanalyse. Im dritten Sachmoment geht es um die Beurteilung von Verhaltensoptionen und im nächsten Schritt um das Prüfen von Normen, Gütern und Perspektiven. Im fünften Sachmoment wird die sittlich-kommunikative Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen überprüft und als Abschluss und sechstes Sachmoment ist der Urteilsentscheid bedeutsam. Vgl. H. E. TÖDT, *Perspektiven*, 30–42. Vgl. auch V. PFEIFER, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2009, 195 f.; vgl. auch W. BENDER, *Ethische Urteilsbildung*, Stuttgart u. a. 1988, 176–185. Der katholische Sozialethiker Wolfgang Bender spricht von einer Vermischung von diskursiven Regeln und narrativen Momenten bei der ethischen Urteilsbildung. Als Beispiel W. BENDER/K. PLATZER/K. SINEMUS, *Zur Urteilsbildung im Bereich Gentechnik. Die Flayr Savr-Tomate*, in: *Ethica* 3 (1995), 293–303.

10 Vgl. J. HAIDT, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment*, in: *Psychological Review* 108 (2001), 814–834. Der erste Eintrag in den Ethikblog gilt dem spontanen und intuitiven Urteilen über das Thema; vgl. zur Einordnung: A. DITTMER, *Vom Schattenboxen und dem Verteidigen intuitiver Urteile*, in: *Ethik und Unterricht* 2 (2005), 34–39, 35.

11 Zur Ausarbeitung der einzelnen Schritte im medizinethischen Kontext: Vgl. R. BAUMANN-HÖLZLE, *Autonomie und Freiheit in der Medizin-Ethik. Immanuel Kant und Karl Barth*, Freiburg i. Br./München 1999, 320–330.

– ist die Wertevermittlung das einzige Ziel bzw. der einzige Legitimationsgrund für ein weiteres Fortbestehen des konfessionellen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen? Die Antworten hierzu fallen sehr unterschiedlich aus¹² und sollen auch in diesem Beitrag nicht Thema sein, sondern der spezielle Bereich des Ethischen Lernens als religionsdidaktisches Prinzip ist für das Forschungsprojekt wichtig.¹³ Hier lassen sich nach dem Religionspädagogen Hans-Georg Ziebertz vier verschiedene Modelle unterscheiden.

2.1 MODELLE DES ETHISCHEN LERNENS IM KONFESSIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHT

Bei der Wertübertragung (1) sollen die Menschen im besten Fall die Werte und Normen der wertsetzenden Person übernehmen. Die Werterhellung (2) beschreibt den Vorgang, dass sich Menschen mit den je eigenen moralischen Einstellungen und Wertentscheidungen auseinandersetzen. Das Modell des Ethischen Lernens, das vor allem den genetischen Aspekt hervorhebt, wird als Wertentwicklung (3) bezeichnet. Im so intendierten Ethischen Lernen erhöhen die Menschen durch Auseinandersetzung mit ethisch schwierigen Situationen und Positionen anderer Personen die eigene moralische Urteilskompetenz. Paradigmatisch wird hier auf den kognitivistischen Ansatz von Lawrence Kohlberg verwiesen. Im vierten Modell des Ethischen Lernens, der Wertkommunikation (4), ist es das Ziel, Menschen ethisch mündig zu machen, indem sie sich in der Diskussion über Werte und Nor-

12 Vgl. L. KULD, *Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille*, in: H. ROMMEL/E. THAIDIGSMANN, (Hg.), *Religion und Werterziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 185–210, 188 f. «Die Floskel von der Wertvermittlung stimmt ohnehin nicht. Werte und Wertorientierung werden kaum durch Unterricht vermittelt, sondern durch die Familie und die peer-group. Unterricht reflektiert Werte, auch der Religionsunterricht macht das. Er bezieht sich auf Wert- und Unwerterfahrung seiner Schülerinnen und Schüler. Insofern trägt er zur Wertebildung und zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei. Aber das ist etwas anderes als Wertevermittlung und Werteerziehung.» K. LINDNER, *Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?*, in: U. KROPAČ/G. LANGENHORST (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012, 131–146, 144. «Schluss: Religionsunterricht ist nicht das genuine Wertefach! Im Modus des Verflechtungsmodells leistet dieses Fach, dessen inhaltliche Ausrichtung kirchlich verantwortet ist, jedoch einen wichtigen Beitrag zur Wertebildung der Lernenden und damit zum Bildungsauftrag der Schule.» Vgl. auch U. KROPAČ, *Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung*, in: rpb 68 (2012), 19–33, 24.

13 Vgl. A. A. BUCHER, *Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moralthologie und religiös-sittliche Erziehung*, in: V. EID (Hg.), *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz 1995, 37–75, 40. Die für die Moralthologie dahinter stehende Grund-satzfrage ist, ob die Moralphädagogik ein Anliegen der Moralthologie ist oder nicht. Mit Bucher soll eine rekonstruktiv-kritische Interdisziplinarität der beiden angestrebt werden. Nicht unbe-dacht sollte dabei aber die Moralphädagogik als bildungstheoretischer Hintergrund sein, das heißt, wie der angezielte Aufbau von Werthaltungen pädagogisch begleitet werden soll; vgl. F. OSER/W. ALTHOFF, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Werte-bereich*, Stuttgart 1992, 90 ff.

men fremder Personen mit den ethischen Argumenten Anderer auseinandersetzen.¹⁴ Im kommunikativen Prozess wird die ethische Wünschbarkeit von konfligierenden Wertvorstellungen argumentativ überprüft. Besonders eine Perspektivenübernahme soll in diesem Prozess angestrebt werden, um zu sondieren, ob es vielleicht auch die Werte der anderen verdienen, orientierend zu sein.¹⁵

Im Projekt soll vor allem Wertentwicklung, aber auch Wertkommunikation angestrebt werden, d. h. dass bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) z. B. die eigene Meinung abgefragt wird. So ist der erste von vier Einträgen in den Ethikblog der persönlichen Meinung der SuS vorbehalten. Hier sollen intuitive und lebensweltlich verankerte Äußerungen festgehalten werden. Da SuS gegenwärtig kaum in der Lage sind, ethische Grundhaltungen auf deren potenziellen christlichen Ursprung zurückzuführen, soll damit der jeweilige Ausgangspunkt der ethischen Überlegung geklärt werden,¹⁶ bevor es zu einer späteren Einspeisung von Argumenten christlicher Provenienz kommen kann.

2.2 WERTEBILDUNG STATT ETHISCHEN LERNENS?

Besonders aufgrund der Vielfältigkeit dieser dargelegten Modelle stellt sich die Frage, ob die Bezeichnung «Ethisches Lernen» in dieser Weise den Gegenstand noch passgenau trifft. Mit dem Religionspädagogen Konstantin Lindner sollte von Wertebildung gesprochen werden. Werteerziehung lege das Gewicht mehr auf die Absichten und die Person des Lehrenden. Das Kompositum «-bildung» ermögliche einen subjektzentrierten Ansatz, der «Lernen mit/über Werte/n als Geschehen auffasst, das den Lernenden Subjektwerdung und damit gelingendes Menschsein ermöglichen will»¹⁷. Damit sei auch die Haltung des Subjekts mit bedacht, u. a. auch praktische Dimensionen religiöser Werte auszuloten.¹⁸

«Im Blick auf empirische Untersuchungen zum (Religions-)Unterricht verweist die Forderung nach Wertebildung somit auf ein weitreichendes Defizit. Es fehlt schlichtweg an einschlägigen Befunden zu einer solchen religionsunterrichtlichen Wertebildung.»¹⁹ So besteht in diesem spezifischen Feld Nachholbedarf, der mit diesem Projekt der Typenanalyse ethischer Urteilsbildung teilweise eingeholt werden soll. Geht es dabei von Seiten der Religionspädagogik eher um Modellbildung und begriffliche Differenzierungen, so bestimmt die Moralthologie bei der Frage nach dem Ethischen Lernen die Suche nach den Wegen, den Bedingungen und den Ergebnissen des Ethischen Lernens.²⁰

14 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ, *Ethisches Lernen*, in: DERS./G. HILGER/S. LEIMGRUBER (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2012, 434–452.

15 Vgl. ebd. 444.

16 Vgl. K. LINDNER, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch*, in: rpb 68 (2012), 5–17, 17.

17 Ebd. 11.

18 Vgl. K. LINDNER, *Wertefach*, 135.

19 F. SCHWEITZER/J. RUOPP/G. WAGENSOMMER, *Wertebildung im Religionsunterricht*, 28.

20 Vgl. G. STACHEL/D. MIETH, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*,

3. Moralthologie: Forschungsstand zum Ethischen Lernen bzw. zu ethischer Bildung

Ethisches Lernen, wie es im Fach Moralthologie²¹ diskutiert wird, ist nicht einfach als wachsende Kompetenz zum rationalen Vernunftgebrauch zu verstehen, sondern kennt «eine Kaskade, die von dem Ringen um Mündigkeit über die solidarische Verantwortlichkeit bis zum konkreten Engagement reicht»²². Dieses Konzept Ethischen Lernens mit dem Dreischritt von Mündigkeit, Verantwortlichkeit und Engagement²³ wurde bislang in der Moralthologie nur theoretisch diskutiert. Stefan Meyer-Ahlen, der als Moralthologe zum Ethischen Lernen gearbeitet hat, unterscheidet vier Zugänge zum Ethischen Lernen aus der Sicht der Theologischen Ethik: formalisiertes Ethisches Lernen, psychologisch-psychoanalytische Zugänge, inhaltsorientiert-narratives Ethisches Lernen und Ethisches Lernen als Enkulturation.

Blickt man zurück auf die eben vorgestellten Überlegungen, so kann das in Aussicht genommene Projekt als vorwiegend formalethisches charakterisiert werden, das die argumentative Urteilskompetenz im Fokus hat und damit hauptsächlich kognitives Lernen, wobei, wie bereits dargelegt, auch das intuitive Urteil abgefragt werden soll. Eine Formierung von Typen ethischer Urteilsbildung wäre insofern hilfreich, als Moralthologinnen und Moralthologen ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden würde, wie sich das Fach des ethischen Lernprozesses bei Heranwachsenden vergewissern könnte. Denn wenn Ethisches Lernen gut gelingt, weil die «*conditio humana*» und die christliche Hoffnung, die humanwissenschaftlichen Ergebnisse und die Grundlagen der sittlichen Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen zusammengebracht werden, kann dem christlichen Glauben entsprechend auch Verantwortung übernommen werden. «Ethi-

Zürich 1978, 24: «Christlich-ethische Erziehung muß als Erziehung zur sittlichen Urteilsfähigkeit im Kontext des Glaubens verstanden und betrieben werden.»

²¹ Beleuchtet die Moralthologie eher den individuellen Weg des ethischen Lernens, so ist die Sozialethik eher an der rechtlichen Verankerung des ethischen Lernens interessiert. Kann ein Menschenrecht auf ethische Bildung als Implikation des Menschenrechts auf Bildung gesehen werden? «Eine Menschenrechtsbildung, die zur Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten führt, ist selbst schon ethische Bildung, haben doch die Menschenrechte einen eminent moralischen Charakter. Darüber hinaus ist keine volle Entfaltung der moralischen Persönlichkeit denkbar, ohne dass sich diese Persönlichkeit auch als ein moralisches Subjekt begreift, das über moralische Kompetenzen verfügen muss.» G. KRUIP, *Gibt es ein Menschenrecht auf ethische Bildung?*, in: zfwu 10 (2009), 164–179, 171. Vgl. zur Kritik G. NUNNER-WINKLER, *Ethik oder Moral? Individuelle Verantwortung oder institutionelle Arrangements?*, Korreferat zum Beitrag von Gerhard Kruip, in: zfwu 10 (2009), 180–183, 182.

²² Vgl. S. MEYER-AHLEN, *Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft*, Paderborn u. a. 2010, 146; DERS., *Ethisches Lernen als Herausforderung und eigenes Anliegen der Moralthologie in der pluralistischen Gesellschaft*, in: H. J. MÜNK (Hg.), *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*, Bielefeld 2008, 293–307.

²³ «Keineswegs jedem Lernen kommt deshalb das Attribut «ethisch» zu, sondern nur jenem, das am Ziel der Selbstbestimmung (Freiheit) und Verantwortung ausgerichtet ist.» K. HILPERT, *Ethisches Lernen*, in: rhts 36 (1993), 70–82, 70.

sches Lernen könnte in dieser Lesart als ein neuer hermeneutischer Schlüssel für die theologischen Reflexionen verstanden werden.»²⁴ Nach dieser groben Verortung des Projekts soll im nächsten Schritt geklärt werden, warum die *Grounded Theory*²⁵ für dieses Projekt als Auswertungsverfahren gewählt wurde.²⁶

4. Empirischer Hintergrund: *Grounded Theory*

4.1 GROUNDED THEORY – EINE KURZE VORSTELLUNG

Bei der *Grounded Theory* wird wie bei aller qualitativen Forschung induktiv verfahren im Gegensatz zur quantitativen, die auf Kriterien wie Repräsentativität usw. Wert legt. Bei der *Grounded Theory* sind «die Typizität, nicht Validität, sondern kommunikative Validierung, nicht große Zahl, sondern genaue Merkmale»²⁷ ausschlaggebend. So steht im Fokus qualitativer Forschung eine für das Erkenntnisinteresse der Studie angemessene und gezielte Fallauswahl, die den erwünschten Untersuchungsgegenstand inhaltlich hinreichend repräsentiert: Bei dem genannten Projekt zur ethischen Urteilsbildung sind es drei Schulklassen im Religionsunterricht, was ca. 60 Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe bedeutet.

Fundierend für den dahinter stehenden qualitativen Ansatz ist der Grundsatz, dass das Subjekt mit seinem jeweiligen Wirklichkeitsverständnis, seinen Relevanzsetzungen und Konstruktionen den Untersuchungsgegenstand bildet. Seit den 1970er Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum das qualitative Paradigma zusehends durchgesetzt. Die *Grounded Theory* selbst geht auf die US-amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss²⁸ zurück:

Von ihrem Selbstverständnis her gilt sie zum einen als qualitativer Forschungsstil mit speziellen wissenschaftstheoretischen Prämissen [...] und zum anderen als Auswertungsmethode, deren regelgeleitete Interpretation des Datenmaterials durch eine Reihe analytischer Verfahrensweisen gekennzeichnet ist.²⁹

Zielpunkt einer der *Grounded Theory* verpflichteten Analyse ist, eine in den empirischen Daten verankerte – *grounded* – und damit erfahrungsgesättigte Theorie über das untersuchte Phänomen zu generieren. Die *Grounded Theory* hat bereits verschiedene Modifikationen erfahren, «so dass die Rede von der *grounded theory*

24 S. MEYER-AHLEN, *Ethisches Lernen*, 172.

25 Vgl. A. L. STRAUSS/J. CORBIN, *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1994.

26 Zum Überblick über verschiedene Methoden und Ansätze in der Religionspädagogik vgl. B. PORZELT, *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: DERS./R. GÜTH (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster/Hamburg/London 2000, 63–81.

27 H. KNOBLAUCH, *Grundlagen der qualitativen Religionsforschung. Bemerkungen zur Ethnographie der Religion in der eigenen Gesellschaft*, in: ThLZ 131 (2006), 967–980, 968 f.

28 Vgl. B. G. GLASER/A. L. STRAUSS, *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, aus dem Amerikanischen von A. T. Paul/S. Kaufmann, Bern 2010.

29 E. STÖGBAUER, *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn 2011, 146.

mittlerweile irreführend und im Gegenteil sogar von zwei Varianten dieses Verfahrens die Rede ist: der empiristischen Variante von Glaser sowie der pragmatisch inspirierten von Strauss bzw. Strauss und Corbin, die als weiterführende, weil wissenschafts- und methodentheoretisch gehaltvollere zu gelten vermag.³⁰

Vor allem die genauen Schritte des Kodierens des gewonnenen Textkorpus sind bedeutsam. Zuerst das offene, dann das axiale und schließlich das selektive Kodieren (das Erstellen von Auswertungskategorien). In einem ersten Schritt werden dem Text freie, übergreifende Begriffe zugewiesen und immer wieder Memos³¹ verfasst. Nach dieser Klassifikation kommt es dann im axialen Kodieren zur Interpretation, d. h. zu unterschiedlichen Theoriebildungen und der immer wieder stattfindenden Rückbindung an die Ergebnisse des offenen Kodierens. Das selektive Kodieren als dritter Schritt geht über zur Integration, d. h. zur Theoriefeststellung, wobei der gesamte Analyseprozess zugleich Interpretationsprozess ist.³² Im selektiven Kodieren werden die Kernkategorie ausgewählt, das systematische In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen gewonnenen Kategorien vorgenommen und die Validierung dieser konstruierten Beziehungen beabsichtigt.³³ Insgesamt kann die *Grounded Theory*, verstanden als Methodologie der empiriegegründeten Theoriebildung, als triadischer Prozess (Daten erheben, Kodieren und Memos schreiben sowie deren wechselseitige Verflechtung) beschrieben werden.³⁴ Das Instrumentarium zur Datenerhebung in diesem Projekt stellt die typologische Analyse als weiteren Schritt dar. Sie wurde gewählt, um die heterogene Schülerschaft in ihrer Vielfalt abzubilden.

30 M. FUCHS, *Urteilsbildung*, 309.

31 »Das zentrale Instrument beim Erarbeiten gegenstandsbezogener Theorieelemente sind Merktzettel: Memos: Immer wenn der Forscher in der Erhebungsphase, während der Feldarbeit auf zentrale Aspekte stößt, heißt die Handlungsanweisung: stop und memo.« PH. MAYRING, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim/Basel 2002, 105; vgl. auch DERS., *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel 2010.

32 Genaue Analyseschritte des Kodierens festzuhalten wurde vor allem dadurch nötig, da das qualitative Paradigma und damit auch die *Grounded Theory* u. a. Kritik durch Vertreter des quantitativen Forschens erfahren hat. Die Gütekriterien der klassischen Testtheorie – Objektivität, Reliabilität (Reproduzierbarkeit der Ergebnisse) und Validität (Glaubwürdigkeit der Ergebnisse) – wurden nur unzureichend durch das qualitative Paradigma eingelöst, so dass der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit aufkam: Es handle sich um impressionistisches und wildes Deuten mit beliebigen Ergebnissen, die keiner Überprüfung standhalten würden. Um diesen Vorwürfen entgegenzutreten, wurde als erstes Kriterium des qualitativen Forschungsparadigmas die größtmögliche Transparenz des Forschungsprozesses, also die mögliche intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Kernkriterium etabliert unter Berücksichtigung der Einmaligkeit, Historizität und Kontextgebundenheit der jeweiligen Forschungssubjekte und des Untersuchungsgegenstandes. Von einer direkten Reproduzierbarkeit bei qualitativ-empirischer Forschung kann aber schlichtweg nicht ausgegangen werden. Als zweites Kriterium gilt die Verlässlichkeit des Forschungsweges und seiner Ergebnisse; so wurde die Gültigkeit als zweites Kernkriterium ermittelt.

33 M. FUCHS, *Urteilsbildung*, 328.

34 Vgl. B. HILDENBRAND, Anselm Strauss, in: U. FLICK/E. VON KARDOFF/I. STEINKE (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg 2002, 32–42, 34.

4.2 TYPOLOGISCHE ANALYSE

Der Vorteil einer typologischen Analyse ist, dass nach festgelegten Kriterien solche Bestandteile aus dem gewonnenen Material herausgefiltert und detailliert beschrieben werden, die es in besonderer Weise repräsentieren. Die festgelegte Fragestellung lautet: Welche Typen ethischer Urteilsbildung Jugendlicher findet man im konfessionellen Religionsunterricht? Um das Untersuchungsverfahren valide zu gestalten, müssen in einem weiteren Schritt Typisierungsdimension und -kriterium offen gelegt werden.

Die Typisierungsdimension meint die inhaltliche Festlegung, über welche Materialbestandteile (Art von Urteil, Weg zum Urteilsentscheid, Sensibilität für die ethische Fragestellung usw.) typisiert werden soll. Das Typisierungskriterium verzeichnet verschiedene Ansätze, d. h. ob nach Ideal- oder Realtypen, nach besonders häufigen Fällen als Typen, nach besonders seltenen Fällen, nach Extremtypen, nach Fällen von besonderem theoretischen Interesse im Material gesucht werden soll. Diese Art der Analyse empfiehlt sich vor allem, wenn, wie im vorliegenden Fall, eine Fülle explorativen Materials vorliegt und systematisiert werden soll, man bei der Kodierung aber nicht auf detaillierte Fallbeschreibungen verzichten will, um diese Ergebnisse für spätere Projekte der Unterrichtsforschung heranziehen zu können.³⁵ Das Typisierungskriterium sind die vorkommenden Realtypen mit detaillierten Einzelfallanalysen.

Neben der Offenheit der Theoriebildung³⁶ ist vor allem die Abgrenzung zur Erhebungsmethode und den gewonnenen Ergebnissen bei Lawrence Kohlberg für das Projekt wichtig. Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter wurden kritisiert für die Interviewführung,³⁷ die Konstruktion des Dilemmas als ausweglose Situation (Heinz-Dilemma)³⁸ und deren mangelnde lebensweltliche Verankerung.³⁹

35 Vgl. PH. MAYRING, *Sozialforschung*, 130–132.

36 Auch für die Erforschung des Religionsunterrichts vgl. M. ROTHGANGEL/J. SAUP, *Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht*, in: D. FISCHER/V. ELSENBAST/A. SCHÖLL (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u. a. 2003, 85–102, 100.

37 Unterschiedliche Erhebungsgegenstände sind zu konstatieren: «Kohlberg erfragte Handlungsempfehlungen für moralische Dilemmata. Turiel erfragte den Geltungsgrund moralischer Normen. Die Altruismusforschung beobachtete spontanes Verhalten.» G. NUNNER-WINKLER, *Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit*, in: D. HORSTER/J. OELKERS (Hg.), *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden 2005, 173–192, 174; vgl. E. TURIEL, *The development of social knowledge. Morality and convention*, Cambridge u. a. 1983.

38 Vgl. A. GRUSCHKA, *Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 18 (1996), 49–72, 56. «Es ist bemerkenswert, daß Kohlbergs Distanz gegenüber dem Inhalt seiner Dilemma-Aufgaben auch in der Diskussion über Kohlberg dominiert. Zwar wurde spät [...] gefordert, mehr auf die Inhalte der Moral zu achten, aber weder wurde das so aufgegriffen, daß daraus eine Problematisierung der Instrumente erwuchs, noch vermochte es die Theoriearchitektur in Frage zu stellen.»

39 Vgl. M. HEINRICH, *Von der Gefahr pädagogischer Urteile über moralisches Urteilen. Kritische Anmerkungen zur Wirkung von Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung*, in: *Ethica* 15 (2007), 51–72, 57.

die nur im Fokus stehende männliche Moral⁴⁰ (d. h. die starke Konzentration auf Gerechtigkeitsfragen, weniger auf Fürsorgekompetenz, eine These, die heute wiederum umstritten ist⁴¹) und die einseitige Konzentration auf den Aspekt des Urteilens und weniger des Handelns.⁴² Vor allem die starke Konzentrierung auf die formale Struktur (starre Stufenabfolge) und weniger auf das inhaltliche Bemühen stand und steht in der Kritik.⁴³ In der Rezeption der Forschungsergebnisse wurde von einer Subsumptionslogik⁴⁴ gesprochen, d. h. die Aussagen des Probanden wurden auf die entwickelten Stufen im Sinne des Argumentations- und Reflexionsniveaus eingeordnet.⁴⁵

Die *Grounded Theory* und das damit zusammenhängende Kodieren und darüber hinaus die Typengewinnung als Zielpunkt helfen, die heterogene Schülerschaft gegenstandsbezogen zu erforschen. Es soll nicht von einer Stufenfolge der moralischen Urteilsfähigkeit ausgegangen werden, die jeder durchlaufen sollte und dessen höchste Stufe nur einer kleinen Minderheit vorenthalten ist, sondern die Urteilsbildung soll prozess- und schülerorientiert ausgewertet werden.⁴⁶ Es geht

40 Vgl. die Kritik von Carol Gilligan und die Dekonstruktion von Gertrud Nunner-Winkler, vgl. G. NUNNER-WINKLER, *Weibliche Moralentwicklung?*, in: W. EDELSTEIN/F. OSER/P. SCHUSTER (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel 2001, 141–153.

41 Vgl. M. BOBBERT, *Moralpsychologie/Moralentwicklung*, in: M. DÜWELL/CH. HÜBENTHAL/M. H. WERNER (Hg.), *Handbuch Ethik*, Stuttgart/Weimar 2011, 444–448, 446 f.

42 Vgl. zur Übersicht: G. BECKER, *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*, Wiesbaden 2011, bes. 15–35; G. NUNNER-WINKLER, *Moralische Motivation und moralische Identität. Zur Kluft zwischen Urteil und Handeln*, in: D. GARZ/F. OSER/W. ALTHOF (Hg.), *Moralisches Urteilen und Handeln*, Frankfurt a. M. 1999, 314–339.

43 Vgl. G. NUNNER-WINKLER, *Moral*, in: W. SCHNEIDER/U. LINDENBERGER (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim/Basel 2012, 521–541, 527–530; D. BENNER, *Moralische Erziehung und Bildung der Moral*, in: A. A. BUCHER (Hg.), *Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge. FS für F. Oser* (Forum Theologie und Pädagogik 15), Berlin 2007, 169–183, 178.

44 Vgl. M. HEINRICH, *Gefahr*, 56.

45 Weitere Forschungen in diesem Feld haben gezeigt, dass eine Negativität der Moral auch zu bedeutenden Anpassungen und Erweiterungen der Erkenntnisse zur Moralentwicklung führen kann. Auch die Kontext- und Erfahrungsvariabilität des moralischen Urteils sind zu bedenken. d. h. das Reflexionsniveau hängt von der Kontextsetzung ab. Das Ergebnis der Forschungen von Kohlberg kann als eine kulturinvariante, überhistorische Gesetzmäßigkeit moralischer Entwicklung betrachtet werden. Vgl. D. BENNER, *Moralische Erziehung*, 169.

46 Auch in der Religionspädagogik bestimmen Modelle der Entwicklung des Urteils die Debatte um das Ethische Lernen. Solch ein typisches Modell ist jenes von Oser und Gmünder, das strukturgebend betrachtet eine große Nähe bezüglich der Komplexität der kognitiven Konstruktion zu demjenigen von Lawrence Kohlberg aufweist. Vgl. F. OSER/P. GMÜNDER, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgebender Ansatz*, Zürich/Köln 1984. Nach Oser/Gmünder verläuft die religiöse Entwicklung in fünf Stufen. Um an diesem Punkt den bereits bei Kohlberg gezogenen Unterschied zu verdeutlichen, sei formuliert, dass es bei Oser/Gmünder um ein religiöses Urteil ging. In diesem Projekt steht aber mehr die individuelle Urteilsbildung unter Heranziehung auch theologischer Argumente im Mittelpunkt. Waren bei Oser/Gmünder die Ergebnisse in einer Stufenfolge (qualitative Verschiedenheit, unumkehrbare Sequenzialität, strukturierte

also um eine synchrone Sichtweise auf die Urteilsbildung der ausgewählten Schulklassen. Um die meisten der oben genannten Kritikpunkte an Kohlberg, die sich auf den Forschungsweg, die Ergebnisse und die Begrenztheit beziehen, zu umgehen, wurde das Medium des Ethikblogs für dieses Projekt entwickelt.

5. Ethikblogs als Medium und Chimärenbildung als Thema

Erfahrungen mit den so genannten Lerntagebüchern⁴⁷ im universitären Alltag⁴⁸ haben gezeigt, dass dieses Medium sehr hilfreich ist, um die individuelle Urteilsbildung von Studierenden nachzuvollziehen und abbilden zu können.⁴⁹ Die Analogie des Lerntagebuchs zum Tagebuch ist dabei aber begrenzt, was die weitergehende Reflexion ergab: Zwar kann von einer Regelmäßigkeit der Aufzeichnungen und deren persönlichem Stil ausgegangen werden, aber die mit Tagebüchern einhergehende Vertraulichkeit und Privatheit ist weniger gegeben. Als Nachteil hat sich erwiesen, dass das Medium des Tagebuchs (hier in elektronischer Form) nur eine eingeschränkte Kommunikation über die Einträge zulässt. Diese einlinige Verständigung erschwert das Feedback und den anzustrebenden weiterführenden Diskurs über ethische Standpunkte.

Aufgrund dieses Nachteils wurde das Medium Ethikblog eingeführt, das bereits im Grundsatz diskursiv und dialogisch (Kommentarfunktion) angelegt ist sowie dem Kommunikationsverhalten heutiger Jugendlicher entspricht. Ethikblogs⁵⁰ stellen eine halböffentliche Form dar, ein geschütztes *Forum internum*, das Austausch und Widerspruch der verschiedenen User nach sich zieht und als solches Instrument von den Schülerinnen und Schülern im Alltag selbstverständlich benutzt wird. Da die Autorinnen und Autoren Kontrolle über die eigenen Inhalte

Ganzheit jeder Stufe, hierarchische Differenzierung bzw. Doppelspirale abgebildet, so arbeitet das Projekt mit Typenbildung. Kam es bei Oser/Gmünder zu einer Konfrontation mit einem Dilemma, so ist bei diesem Projekt die begründete Stellungnahme Ziel.

47 Vgl. R. RAMBOW/M. NÜCKLES, *Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre*, in: *Das Hochschulwesen* 3/50 (2002), 113–120.

48 Die Studierenden reflektierten in einem intradisziplinären Seminar von Moralthologie und Religionspädagogik an der Universität Regensburg über die Themen der Seminarsitzungen (Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe und Suizid) in einem dreiseitigen 'Tagebucheintrag' anhand vorgegebener Leitfragen und schickten diesen als E-Mail-Anhang an die Dozentinnen. Für jeden Eintrag gab es ein Feedback in schriftlicher Form, das Inhalt und Struktur des studentischen Eintrags in seinen Tendenzen widerspiegelte und Impulse zur Vertiefung gab.

49 Die Ethikblogs stellen eine Weiterentwicklung von Lerntagebüchern dar, vgl. K. SCHLÖGL-FLIERL/E. STÖGBAUER, *„Hallo liebes Lerntagebuch...“ – zu einem neuen Lernweg für die individuelle ethische Bildung*, in: *rhs* 52 (2009), 352–359.

50 In das dahinterstehende online-basierte Medienformat Weblog, als persönliches Onlinejournal geführt, werden in regelmäßigen Abständen Inhalte in umgekehrt chronologischer Reihenfolge eingestellt. Wie früher persönliche Homepages zur Identitätskonstruktion beitrugen, übernimmt ein Weblog diese Funktion für heutige Heranwachsende, die in kommunikationssoziologischer Hinsicht bereits untersucht wurde. Vgl. J.-H. SCHMIDT, *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*, Konstanz 2006.

ausüben, nimmt der Ethikblog im Internet⁵¹ Züge einer geschützten Zone für die eigene Meinung an, welche im Klassenverband in dieser Weise nicht selbstverständlich gegeben ist. Um die Geschütztheit zu gewährleisten, sollen die Ethikblogs der einzelnen Schülerinnen und Schüler in einem Intranet zusammengeschlossen werden. Die Kommentarfunktion obliegt bei der Projektdurchführung der jeweiligen Lehrkraft.⁵² Ob die Eintragungen am Schluss des Projekts für alle freigeschaltet werden, kann im Klassenverband selbst entschieden werden. Um noch einmal einen Vergleich zu den Forschungen von Lawrence Kohlberg zu ziehen, bedient sich das intendierte Projekt nicht Interviewmanuskripten, sondern eines Textkorpus; keine Dilemmasituation, sondern eine begründete Stellungnahme von Schülerinnen und Schülern bildet den Ausgangspunkt für Untersuchungen.

Um die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion anzuleiten, wurde ein lebensweltlich angebundenes Thema, die Chimärenbildung,⁵³ gewählt, welches noch relativ wenig mit Vorurteilen belegt ist. Fragen nach den Artgrenzen, nach Tierrechten und Menschenwürde, nach genetischer Ausstattung und phänotypischen Folgen, nach der ontologischen Relevanz der Eingriffstiefe werden in dieser neuen bioethischen Herausforderung virulent.⁵⁴ Vor allem die Fiktionalität einer solchen Chimärenbildung kann den Schülerinnen und Schülern helfen, sich unabhängig von überkommenen Positionen zu äußern. Damit wird der Konstruktion der eigenen Meinung Raum gelassen, aber auch einer möglichen Dekonstruktion. Um an dieser Stelle auf einen weiteren Unterschied zu den Untersuchungen

51 Zum Einsatz des Internets für ethische Diskurse vgl. R. BERGOLD/H. GISBERTZ/G. KRUIP (Hg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse*, Bielefeld 2007.

52 Zur Schwierigkeit der Moderation vgl. K. NEUHOFF, *Moderation ethischer Diskussionen in Forum und Chat. Simultanschach und Animationskunst*, in: R. BERGOLD/H. GISBERTZ/G. KRUIP (Hg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse*, Bielefeld 2007, 202–216.

53 Vgl. M. BOBBERT, *Was macht Menschsein aus, wenn Biotechniken die Spezies verändern? Ethische Fragen der Forschung mit embryonalen Stammzellen, alternativen Klonverfahren und Chimären*, in: *Ethica* 15 (2007), 7–49; M. BECK, *Mensch-Tier-Wesen. Zur ethischen Problematik von Hybriden, Chimären, Parthenoten*, Paderborn u. a. 2009; J. TAUPITZ/M. WESCHKA (Hg.), *Chimbrids, Chimeras and Hybrids in Comparative European and International Research. Scientific, Ethical, Philosophical and Legal Aspects*, Heidelberg 2009; N. KNOEPPLER, *Horrorvision Chimäre? Ethische Überlegungen zu Grenzüberschreitungen zwischen den Gattungen*, in: P. DABROCK/R. DENKHAUS/S. SCHAEDE (Hg.), *Gattung Mensch. Interdisziplinäre Perspektiven*, Tübingen 2010, 347–359.

54 Vgl. KONGREGATION FÜR DIE GLAUBENSLEHRE, *Instruktion Dignitas Personae über einige Fragen der Bioethik* (VAS 183), Bonn 2008; DEUTSCHER ETHIKRAT, *Mensch-Tier-Wesen in der Forschung. Stellungnahme vom 27.9.2011*; vgl. auch die Auseinandersetzung in der Theologischen Ethik: M. HOFFMANN, *Interspezies-Embryonen. Die «neue Sprache» der Forschung und die Sprachlosigkeit der Moralthologie*, in: *ZfME* 54 (2008), 333–347; K. SCHLÖGL-FLIERL, *Zybride führen an die Grenzen der Leiblichkeit ... und darüber hinaus*, in: S. MÜLLER/S. DLUGOŠ/G. MARSCHÜTZ (Hg.), *Exploring the Boundaries of Bodiliness. Theological and Interdisciplinary Approaches to the Human Condition* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 9), Göttingen 2013, 157–168; E. SCHOCKENHOFF, *Ethik des Lebens, Grundlagen und neue Herausforderungen*, Freiburg i. Br. 2013, 475–478.

bei Kohlberg hinzuweisen, ist unter thematischer Hinsicht anzumerken, dass keine Fixierung auf Gerechtigkeitsfragen vorliegt, sondern es auf die Art und Weise der Einspeisung der unterschiedlichen Informationen ankommt, die dann von den Schülerinnen und Schülern eigenständig bearbeitet werden.

6. *Die Rolle der Moralth theologin in diesem Projekt, besonders in der Durchführungsphase*
 Schon von Beginn an wurde dieses Vorhaben von den beiden Fachvertreterinnen gemeinsam entwickelt. Der sechste Punkt des Beitrags soll noch einmal die spezifische Rolle der Moralth theologin in der Durchführungsphase des Projektes beleuchten, vor allem auf dem Hintergrund, dass es sich hauptsächlich um eine Erforschung des Unterrichtsgeschehens handelt und viele methodische und didaktische Überlegungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung, die als Ergebnis den Ethikblog haben soll, nur unterstützt werden können. Auf mehreren Ebenen sehe ich meinen Beitrag: bezüglich der Auswertung des Textkorpus (1), bezüglich der Analyse des strukturellen Ablaufs der ethischen Urteilsbildung (2), bezüglich der kritischen Sichtweise auf die verwendete Methodologie (3) und bezüglich der Wahrnehmung der Rolle des christlichen Kontextes für die Urteilsbildung im Religionsunterricht (4).

In Bezug auf das zu gewinnende Textkorpus ist die Aufgabe deutlich konturiert: Es muss aus moralth theologischer Sicht untersucht werden, welche Argumentationsweise beim jeweiligen SchülerInnen-Ethikblog vorliegt: eine substanziell-naturrechtliche, eine konsensuell-gerechtigkeitstheoretische, eine konsequentialistisch-utilitaristische Argumentation usw. Es geht darum, den Prozess der ethischen Urteilsbildung durch eine Analyse der verwendeten Argumentationsformen zu begleiten. Es sollen die möglichen Modi ethischer Urteilsfindung in den Ethikblogs der Schülerinnen und Schüler benannt werden: Deduktivismus, Induktivismus, Kohärentismus, Syllogismus oder Güterabwägung. Weitere Fragen sind: Woher speisen sich die ethischen Urteile der Schülerinnen und Schüler? Wie stark bleiben Intuitionismus, Konventionalismus oder Autoritarismus über die vier Ethikblogs hinweg präsent? Es wird dabei angestrebt, Anfragen an das jeweilige Urteil zu formulieren und Ambiguitäten aufzuzeigen,⁵⁵ d. h. das komplexe Verhältnis von Sachebene und ethischer Bewertungsebene in der Erhebung und Auswertung mit zu berücksichtigen.⁵⁶ Die ethische Urteilsbildung hat allge-

55 «Durch das Überblenden von vermeintlich eindeutigen biologischen, juristischen und theologischen Aussagen soll der Eindruck erzeugt werden, als sei nur eine Position, nämlich die eigene, wahr und ethisch richtig. Bei diesem Überblenden verschwinden Differenzierungen, die eine Antwort auf die strittigen Fragen nach Beginn und Umfang des Lebensschutzes nicht leichter machen, aber doch insofern für die ethische Urteilsbildung relevant sind, als sie das Bewusstsein dafür wachhalten, dass jede Position mit Ambivalenzen behaftet bleibt.» K. TANNER, *Vom Mysterium des Menschen. Ethische Urteilsbildung im Schnittfeld von Biologie, Rechtswissenschaft und Theologie*, in: R. ANSELM/U. H. KÖRTNER (Hg.), *Streitfall Biomedizin. Urteilsfindung in christlicher Verantwortung*, Göttingen 2003, 135–158, 139.

56 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ, *Religionspädagogik und Empirische Methodologie*, in: F. SCHWEITZER/

mein mit gemischten Sachverhalten zu tun. Diese beiden Momente im Gesamtkomplex der ethischen Urteilsbildung – empirische Gegebenheiten und ethische Bewertung – sollen im Verlauf der Analyse ebenfalls unterschieden werden.⁵⁷

Nach dieser inhaltlichen Analyse des gewonnenen Textkorpus soll aber darüber hinaus der strukturelle Ablauf der ethischen Urteilsbildung noch einmal genauer in den Blick kommen. Es handelt sich hierbei um eine exemplarische Überprüfung einer bereits bestehenden Theorie zur ethischen Urteilsbildung. Zu diesem Thema hat vornehmlich die praktische Philosophin Julia Dietrich den Praktischen Syllogismus als Grundmodell ethischer Urteilskompetenz in den letzten Jahren postuliert.⁵⁸ Die Grundstruktur des Praktischen Syllogismus besteht aus einer vorschreibenden (präskriptiven) und einer beschreibenden (deskriptiven) Prämisse, aus denen ein fallbezogener präskriptiver Schluss gezogen wird. Es gilt zu überprüfen, ob dieser auch bei den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht vorzufinden ist.⁵⁹ Vor allem auch verwandte Ansätze der Moralphilosophie und Moralphychologie sind auf den gewonnenen Befund der Typenbildung hin zu diskutieren.⁶⁰

Ein übergreifender Blickwinkel, den reinen Untersuchungsgegenstand verlassend, gilt der verwendeten Methodologie, der *Grounded Theory*. Inwiefern kann sie der Prämisse, dass «das Leben komplex ist, und es zur Verantwortung der Forschenden gehört, so viel als möglich von dieser Komplexität zu erfassen»⁶¹, gerecht werden? Kann diese Spannung zwischen Theoriebildung bzw. Typenbildung und Komplexitätserfassung ausgehalten werden? «Die Analyse ist auch ein kreativer Prozess, allerdings nicht im Sinne der Datenerzeugung. Die Kreativität liegt in der Fähigkeit der Forschenden, Datenmaterial zu benennen oder ihm konzeptuelle Etiketten zu geben, und dann die entstehenden Konzepte in innovative

T. SCHLAG (Hg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4), Freiburg i. Br. 2004, 209–222, 222.

57 Vgl. U. H. KÖRTNER, *Evidenz des Ethischen? Ambiguitätsprobleme ethischer Urteilsbildung in Umwelt- und Medizinethik*, in: ThZ 67 (2011), 37–58, 40 f.

58 Vgl. J. DIETRICH, *Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretisierung*, in: R. AMMICHT-QUINN U. A. (Hg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*, Bad Heilbrunn 2007, 30–51, 40; DIES., *Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik*, in: J. ROHBECK (Hg.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden 2004, 65–96.

59 Vgl. J. DIETRICH, *Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick*, in: P. THOMAS/A. BENK (Hg.), *Negativität und Orientierung*, Würzburg 2008, 65–77. An vier Stellen kann es nach Dietrich zu Momenten der Ungewissheit kommen: Wahrnehmung, Bewertung, Urteil und Handlungsbezug.

60 Vgl. den Ansatz von Musschenga, welche Rolle moralische Intuitionen für das moral reasoning bereithalten: A. W. MUSSCHENGA, *Moral Intuitions, Moral Expertise and Moral Reasoning*, in: *Journal of Philosophy of Education* 43 (2009), 597–613. Vgl. auch S. E. TOULMIN, *The Uses of Argument*, Cambridge 2003.

61 J. CORBIN, *Grounded Theory*, in: R. BOHNSACK/W. MAROTZKI/M. MEUSER (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen/Farmington Hills 2011, 70–75, 70.

und plausible Erklärungen lebendiger Erfahrung zu integrieren.»⁶² Darüber hinaus sind andere Messinstrumente⁶³ für die ethische Urteilsbildung kritisch gegen die *Grounded Theory* abzuwägen.⁶⁴

Die vierte Rolle für die Moralthologin in diesem Projekt sehe ich im Offenhalten der Relevanz des christlichen Kontextes für die Urteilsbildung im konfessionellen Religionsunterricht. Welche Rolle spielt der Horizont der Gottesbeziehung⁶⁵ in Fragen der ethischen Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler? Als Moralthologin ist interessant, ob die Schülerinnen und Schüler dabei das Gewissen als Referenzpunkt nennen.⁶⁶ Und weiter gedacht: Wann und wie ist der beste Punkt, den Schülerinnen und Schülern Argumente christlicher Provenienz bereitzustellen bzw. sie damit zu kontrastieren? Auf die vier Modelle des Ethischen Lernens im Religionsunterricht angewendet, würde diese Aufgabe bedeuten, den impliziten Sinnhorizont von Wertentwicklung und Wertkommunikation zu erhellen und die Rückfrage an die Moralthologie zu stellen, welche Konzeption von, allgemeiner gefasst, Theologischer Ethik es bedürfe, um das Ethische Lernen im Religionsunterricht adäquat anzuregen und zu begleiten.

7. Schlussbemerkung

In diesem Projekt geht es nicht darum, die Erlangung des christlichen Urteils zu dokumentieren, sondern eine das Nachvollziehen des christlichen Standpunktes ermöglichende Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Die zu erwartende Gemengelage stellt wiederum, wie bereits im letzten Punkt formuliert, Rückfragen an die Konzeptionierung einer Theologischen Ethik. Wie kann der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Art begegnet werden, dass sie beabsichtigen, Argumente auch christlicher Provenienz nachzuvollziehen und einen Perspektivenwechsel anzudenken?

62 Ebd. 71.

63 Vgl. G. LIND, *Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts*, in: G. PORTELE (Hg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, Weinheim/Basel 1978, 171–201, 172.

64 Vgl. zum Überblick: C. HÖSSLE, *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik*, Innsbruck u. a. 2001, 53–56.

65 Grundsätzlich gilt: »Ethisches Lernen im Religionsunterricht ist eingebunden in die Beziehung zu einem Gott, der von sich aus den Menschen als einen haben will, der ihm als sein Ebenbild in Freiheit antworten kann.« Vgl. G. HILGER, *Ethisches Lernen – Moralische Entwicklung bei Kindern*, in: DERS./W. H. RITTER (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München 2006, 227–242, 227.

66 G. HILGER, *Ethisches Lernen*, 230; G. STACHEL/D. MIETH, *Ethisch handeln lernen*, 202–216.

Literatur

- AMMICHT-QUINN, REGINA, *Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der 'Schlüsselkompetenzen' in der aktuellen Bildungsdiskussion*, in: HEIMBACH-STEINS, MARIANNE/KRUIP, GERHARD (Hg.), *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld 2003, 55–64.
- BAUMANN-HÖLZLE, RUTH, *Autonomie und Freiheit in der Medizin-Ethik. Immanuel Kant und Karl Barth*, Freiburg i. Br./München 1999.
- BECK, MATTHIAS, *Mensch-Tier-Wesen. Zur ethischen Problematik von Hybriden, Chimären, Partheno-*
ten, Paderborn u. a. 2009.
- BECKER, GÜNTER, *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphychologie*, Wiesbaden 2011.
- BENDER, WOLFGANG, *Ethische Urteilsbildung*, Stuttgart u. a. 1988.
- BENDER, WOLFGANG/PLATZER, KATRIN/SINEMUS, KRISTINA, *Zur Urteilsbildung im Bereich Gentechnik. Die Flayr Savr-Tomate*, in: *Ethica* 3 (1995), 293–303.
- BENNER, DIETRICH, *Moralische Erziehung und Bildung der Moral*, in: BUCHER, ANTON A. (Hg.), *Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge. FS für F. Oser (Forum Theologie und Pädagogik 15)*, Berlin 2007, 169–183.
- BERGOLD, RALPH/GISBERTZ, HELGA/KRUIP, GERHARD (Hg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse*, Bielefeld 2007.
- BOBBERT, MONIKA, *Was macht Menschsein aus, wenn Biotechniken die Spezies verändern? Ethische Fragen der Forschung mit embryonalen Stammzellen, alternativen Klonverfahren und Chimären*, in: *Ethica* 15 (2007), 7–49.
- BOBBERT, MONIKA, *Moralpsychologie/Moralentwicklung*, in: DÜWELL, MARCUS/HÜBENTHAL, CHRISTOPH/WERNER, MICHA H. (Hg.), *Handbuch Ethik*, 3., aktualisierte Auflage, Stuttgart/Weimar 2011, 444–448.
- BUCHER, ANTON A., *Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moralthologie und religiös-sittliche Erziehung*, in: EID, VOLKER (Hg.), *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz 1995, 37–75.
- CORBIN, JULIET, *Grounded Theory*, in: BOHNSACK, RALF/MAROTZKI, WINFRIED/MEUSER, MICHAEL (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 3., durchgesehene Auflage, Opladen/Farmington Hills 2011, 70–75.
- DEUTSCHER ETHIKRAT, *Mensch-Tier-Wesen in der Forschung. Stellungnahme vom 27.9.2011*.
- DIETRICH, JULIA, *Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik*, in: ROHBECK, JAN (Hg.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden 2004, 65–96.
- DIETRICH, JULIA, *Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretisierung*, in: AMMICHT-QUINN, REGINA U. A. (Hg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*, Bad Heilbrunn 2007, 30–51.
- DIETRICH, JULIA, *Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick*, in: THOMAS, PHILIPP/BENK, ANDREAS (Hg.), *Negativität und Orientierung*, Würzburg 2008, 65–77.
- DIETRICH, JULIA, *Morphädagogik*, in: DÜWELL, MARCUS/HÜBENTHAL, CHRISTOPH/WERNER, MICHA H. (Hg.), *Handbuch Ethik*, 3., aktualisierte Auflage, Stuttgart/Weimar 2011, 439–444.
- DITTMER, ARNE, *Vom Schattenboxen und dem Verteidigen intuitiver Urteile*, in: *Ethik und Unterricht* 2 (2005), 34–39.
- FUCHS, MONIKA, *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion*, Göttingen 2010.
- GLASER, BARNEY G./STRAUSS, ANSELM L., *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildenbrand, Bern 2010.

- GRUSCHKA, ANDREAS, *Wie misst und wie stimuliert man moralische Urteilstkraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 18 (1996), 49–72.
- HAIDT, JONATHAN, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement*, in: *Psychological Review* 108 (2001), 814–834.
- HEIL, STEFAN, *Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte*, in: FISCHER, DIETLIND/ELSENBAST, VOLKER/SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u. a. 2003, 13–35.
- HEINRICH, MARTIN, *Von der Gefahr pädagogischer Urteile über moralisches Urteilen. Kritische Anmerkungen zur Wirkung von Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung*, in: *Ethica* 15 (2007), 51–72.
- HILDENBRAND, BRUNO, Anselm Strauss, in: FLICK, UWE/KARDOFF, ERNST VON/STEINKE, INES (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg 2002, 32–42.
- HILGER, GEORG, *Ethisches Lernen – Moralische Entwicklung bei Kindern*, in: DERS./RITTER, WERNER H. (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München 2006, 227–242.
- HILPERT, KONRAD, *Ethisches Lernen*, in: *rhs* 36 (1993), 70–82.
- HOFFMANN, MONIKA, *Interspezies-Embryonen. Die «neue Sprache» der Forschung und die Sprachlosigkeit der Moralthologie*, in: *ZfME* 54 (2008), 333–347.
- HÖSSLE, CORINNA, *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik*, Innsbruck u. a. 2001.
- KNOBLAUCH, HUBERT, *Grundlagen der qualitativen Religionsforschung. Bemerkungen zur Ethnographie der Religion in der eigenen Gesellschaft*, in: *ThLZ* 131 (2006), 967–980.
- KNOEPPFLER, NIKOLAUS, *Horrorvision Chimäre? Ethische Überlegungen zu Grenzüberschreitungen zwischen den Gattungen*, in: DABROCK, PETER/DENKHAUS, RUTH/SCHAEDE, STEPHAN (Hg.), *Gattung Mensch. Interdisziplinäre Perspektiven*, Tübingen 2010, 347–359.
- KÖRTNER, ULRICH H. J., *Evidenz des Ethischen? Ambiguitätsprobleme ethischer Urteilsbildung in Umwelt- und Medizinethik*, in: *ThZ* 67 (2011), 37–58.
- KOHLBERG, LAWRENCE, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt a. M. 1974.
- KONGREGATION FÜR DIE GLAUBENSLEHRE, *Instruktion Dignitas Personae über einige Fragen der Bioethik* (VAS 183), Bonn 2008.
- KROPAČ, ULRICH, *Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont*, in: MÜNK, HANS J. (Hg.), *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*, Bielefeld 2008, 247–263.
- KROPAČ, ULRICH, *Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung*, in: *rpb* 68 (2012), 19–33.
- KRUIP, GERHARD, *Gibt es ein Menschenrecht auf ethische Bildung?*, in: *zfwu* 10 (2009), 164–179.
- KRUIP, GERHARD/WINKLER, KATJA, *Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. Grundsätzliche Überlegungen*, in: GISBERTZ, HELGA/KRUIP, GERHARD/TOLKSDORF, MARKUS (Hg.), *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2010, 15–55.
- KULD, LOTHAR, *Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille*, in: ROMMEL, HERBERT/THAIDIGSMANN, EDGAR (Hg.), *Religion und Werterziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 185–210.
- LACHMANN, RAINER, *Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven*, in: DERS./ADAM, GOTTFRIED/ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen 2006, 13–22.
- LIND, GEORG, *Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts*, in: PORTELE, GERHARD (Hg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, Weinheim/Basel 1978, 171–201.
- LIND, GEORG, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, München 2009.

- LINDNER, KONSTANTIN, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch*, in: rpb 68 (2012), 5–17.
- LINDNER, KONSTANTIN, *Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?*, in: KROPAČ, ULRICH/LANGENHORST, GEORG (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012, 131–146.
- MANDRY, CHRISTOPH, *Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung? Unterschiedliche Erwartungen an das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium in der baden-württembergischen Lehrer(innen)bildung*, in: LOB-HÜDEPOHL, ANDREAS (Hg.), *Ethik im Konflikt der Überzeugungen*, Freiburg i. Ue. 2004, 165–180.
- MAYRING, PHILIPP, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim/Basel '2002.
- MAYRING, PHILIPP, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel "2010.
- MEYER-AHLEN, STEFAN, *Ethisches Lernen als Herausforderung und eigenes Anliegen der Moralthologie in der pluralistischen Gesellschaft*, in: MÜNK, HANS J. (Hg.), *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*, Bielefeld 2008, 293–307.
- MEYER-AHLEN, STEFAN, *Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft*, Paderborn u. a. 2010.
- NEUHOFF, KATJA, *Moderation ethischer Diskussionen in Forum und Chat. Simultanschach und Animationskunst*, in: BERGOLD, RALPH/GISBERTZ, HELGA/KRUIP, GERHARD (Hg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse*, Bielefeld 2007, 202–216.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Moralische Motivation und moralische Identität. Zur Kluft zwischen Urteil und Handeln*, in: GARZ, DETLEF/OSER, FRITZ/ALTHOF, WOLFGANG (Hg.), *Moralisches Urteilen und Handeln*, Frankfurt a. M. 1999, 314–339.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Weibliche Moralentwicklung?*, in: EDELSTEIN, WOLFGANG/OSER, FRITZ/SCHUSTER, PETER (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel 2001, 141–153.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit*, in: HORSTER, DETLEF/OELKERS, JÜRGEN (Hg.), *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden 2005, 173–192.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Frühe emotionale Bindungen und Selbstbindung an Moral*, in: HOPF, CHRISTEL/DIES. (Hg.), *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit*, Weinheim/München 2007, 177–202.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Ethik oder Moral? Individuelle Verantwortung oder institutionelle Arrangements? Korreferat zum Beitrag von Gerhard Kruij*, in: zfwu 10 (2009), 180–183.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, *Moral*, in: SCHNEIDER, WOLFGANG/LINDENBERGER, ULMAN (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2012, 521–541.
- OSER, FRITZ/GMÜNDER, PAUL, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgene-tischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984.
- OSER, FRITZ/ALTHOFF, WOLFGANG, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart 1992.
- PFEIFER, VOLKER, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2009.
- PORZELT, BURKARD, *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: DERS./GÜTH, RALPH (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie -)*, Münster/Hamburg/London 2000, 63–81.
- RAMBOW, RIKLEF/NÜCKLES, MATTHIAS, *Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre*, in: *Das Hochschulwesen* 50/3 (2002), 113–120.
- ROTHGANGEL, MARTIN/SAUP, JUDITH, *Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht*, in: FISCHER, DIETLIND/ELSENBAST, VOLKER/SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u. a. 2003, 85–102.

- SCHLÖGL-FLIERL, KERSTIN/STÖGBAUER, EVA, «Hallo liebes Lerntagebuch...» – zu einem neuen Lernweg für die individuelle ethische Bildung, in: *rhs* 52 (2009), 352–359.
- SCHLÖGL-FLIERL, KERSTIN, *Zybride führen an die Grenzen der Leiblichkeit ... und darüber hinaus*, in: MÜLLER, SIGRID/DLUGOŠ, SLAVOMĚR/MARSCHÜTZ, GERHARD (Hg.), *Exploring the Boundaries of Bodiliness. Theological and Interdisciplinary Approaches to the Human Condition* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 9), Göttingen 2013, 157–168.
- SCHMIDT, JAN-HINRIK, *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*, Konstanz 2006.
- SCHOCKENHOFF, EBERHARD, *Ethik des Lebens, Grundlagen und neue Herausforderungen*, zweite, aktualisierte Auflage, Freiburg i. Br. 2013.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH/RUOPP, JOACHIM/WAGENSOMMER, GEORG, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*, Münster u. a. 2012.
- STACHEL, GÜNTER/MIETH, DIETMAR, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978.
- STÖGBAUER, EVA, *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche* (Religionspädagogische Bildungsforschung 1), Bad Heilbrunn 2011.
- STRAUSS, ANSELM L./CORBIN, JULIET, *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1994.
- STRECH, DANIEL, *Evidenz und Ethik. Kritische Analysen zur Evidenz-basierten Medizin und empirischen Ethik* (Ethik im Gesundheitswesen 2), Berlin 2008.
- TANNER, KLAUS, *Vom Mysterium des Menschen. Ethische Urteilsbildung im Schnittfeld von Biologie, Rechtswissenschaft und Theologie*, in: ANSELM, RAINER/KÖRTNER, ULRICH H. J. (Hg.), *Streitfall Biomedizin. Urteilsfindung in christlicher Verantwortung*, Göttingen 2003, 135–158.
- TAUPITZ, JOCHEN/WESCHKA, MARION (Hg.), *Chimbrids, Chimeras and Hybrids in Comparative European and International Research. Scientific, Ethical, Philosophical and Legal Aspects*, Heidelberg 2009.
- TOULMIN, STEPHEN EDELSTON, *The Uses of Argument*, Cambridge 2003.
- TÖDT, HEINZ EDUARD, *Perspektiven theologischer Ethik*, München 1988.
- TÖDT, HEINZ EDUARD, *Versuch einer ethischen Theorie sittlicher Urteilsfindung*, in: ULRICH, HANS G. (Hg.), *Evangelische Ethik. Diskussionsbeiträge zu ihrer Grundlegung und ihren Aufgaben*, München 1990, 295–322.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, *Religionspädagogik und Empirische Methodologie*, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH/SCHLAG, THOMAS (Hg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4), Freiburg i. Br. 2004, 209–222.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, *Ethisches Lernen*, in: HILGER, GEORG/LEIMGRUBER, STEPHAN/ DERS. (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2012, 434–452.